

**Questions  
vives**

## **Questions Vives**

Recherches en éducation

**Vol.10 n°20 | 2013**

**Accéder à l'expérience : enjeux, modalités, effets**

---

# La RVAE au milieu du gué : questions en suspens et perspectives entre contexte national et européen

**Gilles Pinte**

---



### **Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1368>

DOI : 10.4000/questionsvives.1368

ISSN : 1775-433X

### **Éditeur**

Université Aix-Marseille (AMU)

### **Édition imprimée**

Date de publication : 15 novembre 2013

Pagination : 19-32

ISBN : 978-2-912643-44-5

ISSN : 1635-4079

### **Référence électronique**

Gilles Pinte, « La RVAE au milieu du gué : questions en suspens et perspectives entre contexte national et européen », *Questions Vives* [En ligne], Vol.10 n°20 | 2013, mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1368> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1368

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



*Questions Vives* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# La RVAE au milieu du gué : questions en suspens et perspectives entre contexte national et européen

Gilles Pinte

---

## Introduction

- 1 Les dispositifs et les pratiques de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) et de validation des acquis de l'expérience (VAE) qui se sont développés dans les pays de l'OCDE depuis une trentaine d'années possèdent des configurations à géométrie variable. Ils permettent selon les pays d'accéder à des niveaux de formation ou de certification sans en avoir les pré-requis académiques ou encore d'obtenir partiellement ou totalement un diplôme ou un titre professionnel au regard de l'expérience professionnelle. Le développement de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience (RVAE) n'a pas été un long fleuve tranquille. Son développement s'est souvent opéré sous l'œil vigilant des institutions de certification qui ont pu y voir un cheval de Troie visant à réduire le poids des diplômes ou à « brader » des titres professionnels.
- 2 Dans un premier temps, nous tenterons, à partir de travaux existants et de notre expérience, de dresser un panorama des logiques de RVAE dans les pays de l'OCDE. La RVAE, sous des formes variées, est aujourd'hui en voie d'institutionnalisation dans de nombreux pays et est encouragée par des pouvoirs publics nationaux ou supranationaux qui souhaitent même que les candidats à la RVAE soient plus nombreux et que les procédures soient simplifiées. Récemment, un Premier Ministre français avait évoqué le souhait de passer de 30 000 VAE par an à 100 000. Dans le même temps, les freins et les résistances que l'on prévoyait dès 2002 chez les enseignants et plus généralement dans le monde éducatif semblent perdurer.

- 3 La VAE étant un objet social qui ne fait pas l'unanimité, nous tenterons d'apporter dans un second temps des éclairages sur certains points qui restent en suspens au niveau national : la formation des jurys, le rôle de l'accompagnement, la question des flux de candidats, de la reconnaissance sociale du titre ou diplôme validé de cette manière, notamment à travers une enquête de terrain réalisée en 2010. Nous avons interrogé 14 membres de jurys de VAE pour des diplômes d'université qui siègent dans des jurys de DUT GEA, de licence professionnelle et de master en ressources humaines. Ces membres de jurys sont pour moitié des enseignants à l'université (professeurs agrégés, maîtres de conférences et professeurs des universités) et des professionnels des ressources humaines (consultants, RRH et DRH). Les entretiens ont eu lieu en deux temps, dans l'objectif de laisser un temps pour la représentation spontanée et un autre pour un regard plus distancié : une première phase d'une heure pour expliciter l'objet de cette recherche et pour dresser l'historique de leur participation à des jurys de VAE ; un deuxième temps d'une heure a été consacré à un entretien semi-dirigé sur les expériences marquantes positives ou négatives qu'ils ont vécues et les éléments saillants qu'ils recherchent pour vérifier la validité et la qualité des expériences qu'ils ont à connaître. Un autre angle d'analyse est celui de notre propre participation à des jurys de VAE en tant qu'enseignant depuis la mise en œuvre du dispositif. Dans ce cadre nous nous situons dans une posture de recherche inductive afin de tenter une problématisation du fonctionnement d'un jury de VAE.

## 1. Des motifs différents à la RVAE dans les pays de l'OCDE ?

- 4 Si les premières expériences concernant la RVAE peuvent être datées, selon Madoui (2002, pp. 109-110) dans les années trente et quarante aux Etats-Unis, au Canada, mais aussi en France, il faut attendre les années quatre-vingt pour qu'il y ait une véritable diffusion dans les milieux de l'éducation et de la formation de la nécessité de prendre en compte l'expérience professionnelle des individus.
- 5 Une allusion à la reconnaissance des acquis apparaît en 1995 dans le Livre blanc de la Commission européenne « *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* ». En fait le Livre blanc fait référence aux compétences professionnelles acquises dans le travail et souvent complémentaires à celles reconnues par un diplôme, mais souvent peu reconnues socialement. L'idée est donc de reconnaître socialement ces compétences par la mise en place de portefeuilles permettant à l'individu d'enregistrer progressivement ses compétences acquises. En 2000, le « Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie » va identifier et préciser trois modalités d'acquisition de compétences et par là-même trois modes d'apprentissage complémentaires :
- l'éducation formelle liée à la forme traditionnelle d'apprentissage : l'école, l'université ou le centre de formation ;
  - l'éducation non-formelle liée à l'acquisition de compétences dans le cadre du travail ou d'une activité associative, mais non reconnues par un diplôme ;
  - l'éducation informelle liée aux compétences acquises dans la vie de tous les jours et ce, de manière consciente ou inconsciente.
- 6 Le Mémoire fait référence pour la première fois à la nécessité d'élaborer un système de « *validation des acquis de l'expérience* ». Cette stratégie va être entérinée par le conseil

européen de Lisbonne en 2000. La reconnaissance des acquis non-formels et informels devient un des éléments charnières de la politique de formation tout au long de la vie. La VAE s'inscrit également dans la perspective européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie définie au Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 qui vise, à l'horizon 2010, à faire de l'Union européenne l'économie du savoir la plus compétitive et la plus dynamique au monde permettant une croissance économique durable avec des emplois meilleurs et plus nombreux et une plus grande cohésion sociale. La mise en place du LMD dans la formation initiale supérieure répondait à ces objectifs en attribuant des ECTS, des crédits par semestre donnant la possibilité de valider des enseignements dans différentes universités.

- 7 La multiplicité des pratiques et des conceptions de la VAE a poussé l'Union européenne à encourager une harmonisation des pratiques lors de la Conférence européenne d'Oslo en mai 2002 et lors de la déclaration de Copenhague de novembre 2002. Les acteurs européens demandent le « *développement d'un ensemble de principes communs en matière de validation des apprentissages non formels et informels, en vue d'en assurer une plus grande compatibilité entre les approches dans différents pays à différents niveaux*<sup>1</sup> ».
- 8 A partir de 2002, des recommandations sont faites aux Etats membres pour définir des principes communs visant à valider les acquis informels et non formels. Depuis, régulièrement, la Commission renouvelle la prise en compte de ces acquis informels et non formels pour répondre à la compétence clé européenne de l'« apprendre à apprendre ». La prise en compte de la validation des acquis est aujourd'hui rappelée dans la plupart des documents touchant à l'éducation et à la formation. En mai 2004, le Conseil européen a adopté une série de principes généraux communs pour identifier et valider l'expérience non formelle et informelle<sup>2</sup>. Même si aujourd'hui les pratiques sont différentes d'un Etat-membre à l'autre<sup>3</sup>, il semble que les exhortations et les recommandations des instances européennes sur la validation des acquis soient en train d'être suivies.
- 9 Dans les pays de l'OCDE, trois grandes philosophies existent en matière de VAE :
  - Les pays qui donnent à ce mode de certification le même poids que les autres modes tels que l'apprentissage ou la formation initiale.
  - Les pays qui mettent en avant la reconnaissance des acquis dans les discours et les projets éducatifs, mais les pratiques restent à un niveau émergent.
  - Enfin, des pays qui rejettent plus ou moins fortement le principe de validation des acquis.
- 10 Il faut signaler aussi que, dans beaucoup de pays, les dispositifs de reconnaissance ou de validation des acquis sont laissés à la seule responsabilité de chaque organisme de formation. D'ailleurs on emploie plus souvent le terme de *reconnaissance* que de *validation*. Reconnaître les acquis, c'est les identifier mais aussi leur donner une reconnaissance sociale, individuelle et collective. Il est donc encore un peu tôt pour dire si la RVAE apportera dans les pays qui la pratiquent une réelle reconnaissance sociale. La problématique de la reconnaissance et de la validation des acquis interroge bien évidemment la formation et l'éducation, mais également le domaine du travail à travers la gestion des ressources humaines. Elle est au carrefour d'une demande sociale qui croise l'évolution de la formation continue, l'évolution du travail à travers la notion de compétence et l'évolution du système éducatif initial et la montée en puissance de l'individualisme dans nos sociétés hypermodernes.

- 11 Pouvons-nous tenter à partir des données recueillies sur le site du CEDEFOP et du travail de Patrick Werquin<sup>4</sup> de dresser une typologie des logiques de RVAE ? Comme le souligne Patrick Werquin (2010, p. 6), le « *marché du travail est typiquement le lieu où se rejoignent certaines des préoccupations essentielles du moment dans les économies étudiées, préoccupations renforcées par la crise de la fin de l'année 2008. Chômage, compétences, compétitivité, employabilité, insertion professionnelle, productivité sont des termes qui apparaissent souvent dans la rhétorique officielle* ». Dans ce cas de figure, la gestion des flux devient une préoccupation des autorités publiques. Ainsi, un récent rapport français<sup>5</sup> a récemment prôné l'accélération du processus de VAE pour le rendre pérenne.
- 12 En Europe et plus largement dans les pays de l'OCDE, les dispositifs de validation des acquis non formels et informels européens vont valider différemment les compétences et les acquis expérimentiels. Ces logiques de reconnaissance et de validation croisent les logiques de la formation initiale et de la formation continue. Si l'on prend l'exemple de la Finlande, du Danemark, de la Norvège ou de la Suède, les compétences sont moins validées pour ce qu'elles représentent en elles-mêmes que pour permettre l'accès à un cursus de formation par des systèmes d'équivalence. La logique est ici celle de l'accès au plus grand nombre aux dispositifs de d'éducation et de formation.
- 13 Le Royaume-Uni valide les compétences davantage dans une logique d'identification que de reconnaissance par un diplôme. Les systèmes de NVQ's (National Vocational Qualification's) exigent de montrer ce que l'on sait faire concrètement.
- 14 La VAE est aussi affaire de public en Europe. La Suède ou la Norvège par exemple valident les acquis non formels ou informels des populations immigrées. La République Tchèque vise la validation des acquis des salariés des secteurs économiques en déclin. La France représente une originalité dans le dispositif dans le fait qu'une loi ait été votée pour l'ensemble du dispositif d'éducation et de formation.
- 15 Les conceptions de la formation peuvent aussi être sensiblement différentes. Dans certains pays d'Europe du Nord, l'éducation permanente se tourne encore vers le citoyen et la citoyenneté. En France, la formation des adultes a progressivement écarté cette finalité pour donner la priorité aux formations rivotées au travail et à l'emploi. Ainsi, le terme *Bildung* en Allemagne renvoie à un peu plus que la traduction française de *formation* en englobant les apprentissages scolaires et les apprentissages liés aux expériences vécues.
- 16 S'il est vrai que, sur le plan européen, les cadres législatifs des procédures de validation des acquis sont très différents, on peut tenter cependant de les classer. Werquin (2010, p. 5) indique que les logiques de développement de pratiques et de dispositifs de RVAE sont liées à des contextes différents : « *Assez naturellement, des données comme la démographie, le marché du travail, la création de capital humain, les systèmes formels d'éducation et de formation fournissent le contexte adéquat pour décrire les pratiques de reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels.* »
- 17 Dans tous les cas, le lent cheminement de la prise en compte de l'expérience semble aujourd'hui aboutir dans beaucoup de pays. On peut affirmer que si les processus de validation des acquis de l'expérience ne sont pas encore généralisés, ils sont en train d'être peu à peu institutionnalisés. Ils modifient ou bousculent les composantes classiques ou traditionnelles du champ de l'éducation ou de la formation : un individu peut se former en dehors d'une institution ; il peut réaliser des apprentissages sans enseignants

ou formateurs ; un *continuum* entre formation initiale et formation continue pourra-t-il être socialement trouvé ?

## 2. Les questions en suspens

- 18 *La RVAE pour qui ?*
- 19 La question du public cible de la RVAE est posée dans de nombreux pays et reflète les objectifs sociopolitiques qu'on lui donne. Ainsi de nombreuses logiques s'entrecroisent :
  - une logique d'intégration sociale et professionnelle pour des demandeurs d'asiles, immigrés ou travailleurs étrangers ;
  - une logique préventive de maintien dans l'emploi pour des groupes considérés à risque comme les seniors ;
  - une logique économique de développement de la formation des adultes en facilitant l'accès à des dispositifs de formation ;
  - une logique de valorisation de métiers jugés peu qualifiés ;
  - une logique de raccrochage pour des jeunes qui sortent des systèmes de formation sans aucune qualification ou avec des qualifications trop basses. Ces phénomènes de décrochage (*drop out*) deviennent particulièrement aigus au Québec, en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis ou encore en France. Les pouvoirs publics de ces pays souhaitent développer des procédures de validation qui permettront de mieux accueillir ces jeunes lorsqu'ils reviendront en formation continue et leur offrir des programmes qui prennent en compte et valident leur expérience.
- 20 Entre les pays qui tentent de pallier le manque de jeunes dans certains secteurs d'activités (Australie, Suisse, Canada), et d'autres, comme la France, qui l'imaginent à destination des femmes et des bas niveaux de qualification<sup>6</sup> et ceux encore, comme la Belgique ou le Québec par exemple, qui permettent l'admission à un second cycle universitaire et l'octroi de dispenses disciplinaires, les pratiques de validation et de reconnaissance des compétences, qu'elles soient disciplinaires ou professionnelles, mériteraient d'être harmonisées pour en donner une lecture commune.
- 21 Cette identification de publics cibles montre également que l'utilisation de ce dispositif est souvent conçu dans un objectif de réparation, de cautérisation d'une formation initiale jugée inefficace ou peu suffisante. Semble impensée la prise en compte de l'expérience dans l'évolution du système de formation initiale<sup>7</sup> et la gestion des ressources humaines. Si la norme est la formation initiale et la prise ne compte de l'expérience, la modalité par défaut, alors les systèmes de RVAE risquent de rester marginalisés par rapport aux autres voies de certification.
- 22 *Comment valider au mieux les acquis de l'expérience ?*
- 23 La façon d'identifier ce que les candidats savent faire ou pas peut être traitée différemment selon les cas. En France, deux modèles de VAE cohabitent : le modèle de l'éducation et le modèle du travail. L'AFPA a fait le choix ainsi de placer le candidat en situation professionnelle, que celle-ci soit réelle, reconstituée ou simulée. Comme l'indique Paul Santelmann, directeur de la prospective à l'AFPA (in Gourmelen, 2006, p. 13), « il serait très naïf de penser que la composition paritaire des jurys souverains suffirait à rassurer les employeurs de la fiabilité des modalités de certification. » (...) « Un autre élément nous éloigne d'une conception trop académique de l'évaluation des savoirs professionnels. En effet dans de nombreux emplois, d'ailleurs considérés comme non qualifiés, ce sont les compétences et les

*habiletés acquises précisément par l'expérience qui sont souvent déterminantes dans la définition de la professionnalité et qui relativisent le schéma d'une formation initiale qualifiante préalable pouvant être assurée par le système scolaire.* » Ainsi B. Gourmelen (2006) distingue la validation de la compétence *par le dire*, de validation de la compétence *par le faire*. Derrière ces débats sur la nature de la vérification se cachent aussi des enjeux de pouvoir. Ainsi M. Farzad et S. Paivandi (2000, p. 8) soulignaient déjà il y a une décennie que « l'école n'a jamais constitué l'unique lieu d'apprentissage, tout comme elle n'a jamais eu le monopole de la formation. (...) Cependant, on constate que le système scolaire a toujours exercé un pouvoir quasi-total sur la reconnaissance et la validation des apprentissages, en utilisant notamment la délivrance de diplômes, la certification et l'attestation des niveaux de compétences des individus. Dans cette perspective, la démarche de la reconnaissance et de la validation des acquis tente de réduire l'écart existant entre ces deux réalités. »

- 24 Des questions se posent également sur la véracité de ce qui est écrit dans le dossier ou encore sur la nature des compétences. Effectivement la question de la preuve reste souvent posée dans les jurys de VAE. Ainsi, la VAE serait une procédure qui incite à une mise en scène de soi et potentiellement à des dérives. On peut parfois entendre les remarques suivantes de la part des enseignants ou des formateurs sceptiques par rapport au dispositif. Les conseillers en VAE auraient un rôle trop important dans le montage du dossier... Ils privilégieraient certains candidats en les aidant trop dans le montage de leur dossier... Les outils pour analyser les acquis de l'expérience ne seraient pas assez fiables et manqueraient de rigueur... Pour le moment, la question récurrente de la valeur du diplôme obtenu par la voie de la VAE reste posée, ainsi que celle de sa hiérarchisation par rapport aux autres voies de diplômation. Cette question de la reconnaissance sociale d'un diplôme passe également par l'interrogation de la notion de preuve de l'expérience et de ses acquis. Comment le jury peut-il avoir la preuve que le candidat possède bien les compétences qu'il affiche dans son dossier et parfois, présente à l'oral ? N'y a-t-il pas un risque que des candidats trichent sur leurs acquis ? Ces questionnements sont évidemment légitimes dans la mesure où, par exemple, les guides de méthodologie « grand public » sur la VAE mettent en avant que les candidats doivent « se vendre ». Une bonne démarche de VAE serait le fruit d'une bonne démarche marketing de l'individu... Il y a alors des risques de détournement du dispositif par des candidats au tempérament « commercial » très développé. Plus inquiétant, il circule sur internet des dossiers (livret 2) déjà complets à présenter aux jurys... Il y a un équilibre à trouver parmi les méthodologies d'instrumentation. Certaines semblent plus souples (les histoires ou les récits de vie), d'autres plus rigides (le portefeuille de compétences). Sans cet équilibre, la richesse de la VAE risque, soit d'être noyée dans un excès de formalisation académique, voire « ingénierique », qui rendrait bureaucratique la mise en parole, en mots, en gestes de l'expérience, soit d'être dévalorisée socialement si les conditions d'évaluation paraissent trop souples. Une docimologie de la VAE reste donc à inventer entre l'évaluation sommative (le bilan des acquisitions de l'adulte qui peut se faire sous forme de certificats de travail, d'appréciations de diplômes antérieurs) et l'évaluation formative (l'accompagnement de l'adulte pour lui permettre de progresser lui-même en lui faisant prendre conscience de ses acquis, mais aussi de ses lacunes). Les organismes certificateurs ont bien avancé sur ce chantier depuis 2002, même si les pratiques à terme devront être harmonisées pour respecter les règles d'équité d'obtention des diplômes.
- 25 Dans une enquête réalisée en 2010 présentée plus haut auprès de membres de jury VAE, nous avons pu observer des ambiguïtés de compréhension de la notion de compétences.



En effet si une partie des membres de jury, qu'ils soient universitaires ou professionnels, est orientée vers les notions de compétences et leurs capacités à être transférables, ce qu'ils mettent derrière cette notion ne se recoupe pas toujours. Si une des définitions de la compétence paraît se concevoir comme la capacité à mobiliser des savoirs ou des savoir-faire dans des contextes particuliers, il n'en reste pas moins que la compétence est parfois un concept valise. Ainsi, la définition de la compétence n'est pas la même pour tous les membres des jurys. Pour certains, la compétence, c'est la façon d'utiliser des connaissances, des savoirs théoriques. Pour d'autres, ce sont les aptitudes, les habiletés développées par l'expérience. Enfin, la compétence peut aussi se traduire par un savoir-être, un comportement : « *On vérifie, davantage que les savoirs, si le candidat est capable de transférer des compétences* » ; « *Ce que je vérifie, c'est d'abord la méthode, c'est-à-dire les procédures que le candidat met en place pour résoudre un problème ou élaborer une stratégie, ensuite les aspects techniques, la maîtrise des outils, mais là c'est plus difficile, car on ne pose pas de questions de contrôle. Dernière chose que je vérifie, ce sont les qualités de communication et notamment le contrôle dans la relation de communication.* » Pour un enseignant interrogé, on est encore dans une phase préhistorique de validation des acquis : « *On aura franchi un grand pas lorsqu'on ne validera plus un diplôme via un référentiel de formation mais directement un métier via par exemple les fiches métiers du ROME<sup>8</sup> !* » Les professionnels qui sont aussi souvent des intervenants dans la formation concernée reconnaissent qu'ils ont tendance à évaluer les compétences des candidats selon le référentiel autant qu'avec leur expertise du métier. Il apparaît que rien n'est joué avant le jury. Ils reconnaissent avoir comme référents le référentiel de formation ou l'approche métier pour les professionnels. Les membres du jury co-construisent eux-mêmes des critères d'évaluation à partir des prestations orales des candidats.

26 *La question du jury*

- 27 Les forums de discussion sur la VAE croulent sous les questions de candidats qui cherchent à savoir comment ils seront évalués lors du passage devant un jury. Les réponses des candidats qui ont fait l'expérience de ces jurys sont tout aussi variées. Pour certains, le plus important c'est le dossier. Pour d'autres, c'est *la posture d'un bon professionnel (sic)* qu'il faut avoir. D'autres internautes conseillent de se montrer humbles devant le jury ou d'autres encore de « gonfler » certaines activités... Difficile pour un candidat de se retrouver dans ce maquis de conseils ! De l'autre côté de la barrière, les enseignants ou les professionnels qui sont sollicités pour siéger dans un jury de VAE sont souvent perplexes quant à leur rôle. Le terme jury ferait penser que l'on serait, dans le champ de l'éducation et de la formation, en terrain connu. Il existe quantité de jurys à l'université dont l'organisation et le fonctionnement paraissent ne plus poser problème : jury de recrutement, jury de fin de semestre... Pour ces jurys, les règles de fonctionnement et de décision semblent instituées. Le passage d'un candidat à la VAE devant un jury continue à poser la question de la validité, au sens de la véracité de ce qui est présenté dans le dossier. C'est très souvent cet argument qui est mis en avant par les enseignants ou les professionnels qui sont septiques sur la VAE. Ces arguments sont pertinents dans la mesure où la VAE se base sur du déclaratif. Au même titre que le contribuable, tenu en droit fiscal, de faire la preuve de sa situation, il incombe ici au candidat de démontrer son aptitude ou ses compétences par des preuves d'acquis de son expérience. La question de la preuve étant problématique, on peut supposer que c'est à un autre niveau plus général que va s'opérer l'évaluation de ce que le candidat a annoncé. Mayen (2009, p. 161) estime également que le jury de VAE constitue également une forme



nouvelle de jury qui mérite d'être pensée entre continuités et ruptures : « *Qu'est-ce qui est semblable et qu'est-ce qui diffère d'avec les jurys scolaires ? Qu'est-ce que les jurys peuvent tirer de leur expérience et que doivent-ils en transformer pour agir de manière satisfaisante ?* ». Nous pouvons rajouter : Quels sont les facteurs ou les critères qui font qu'un jury va accorder plus ou moins la globalité d'un diplôme ? Faut-il que le dossier soit le plus proche du référentiel du métier ou de la formation ou que le candidat au contraire s'en détache ? Les jurys accordent-ils une importance à l'âge du candidat ? Les membres du jury sont-ils influencés par la qualité rédactionnelle des dossiers de VAE ? Valider l'expérience, c'est aussi valider un projet professionnel et personnel. Pour grossir le trait, n'est-ce pas l'avenir du candidat qui est validé ?

- 28 Les membres des jurys que nous avons interviewés dans l'enquête précitée sont présents dans les jurys depuis 2003 ou 2004. La moitié d'entre eux a avoué avoir une opinion assez négative de cette procédure de certification qui semblait « *très molle au niveau de la méthodologie* » ou encore être le « *résultat d'une volonté politique sans en penser les modalités* » ; « *Encore un dispositif pour dévaloriser les diplômes !* ». Dans cet échantillon apparaît une segmentation entre jury universitaire et jury professionnel à cette période de mise en place de la VAE. Les membres de jury professionnel paraissent plus ouverts à cette voie de certification<sup>9</sup> que les universitaires. Quelques années plus tard en 2009, les positions semblent inversées. Les professionnels semblent plus vigilants, notamment sur les postures éthiques liées à leur profession et leur métier et les universitaires davantage préoccupés par les savoirs et les connaissances prérequis à une telle démarche. Les professionnels sont sensibles à un échange sur les pratiques professionnelles. Les jurys universitaires précisent poser des questions généralistes au début pour arriver à des points plus pointus à la fin. Ce n'est que par le langage que le jury va apprécier et valider des compétences techniques ou des compétences relationnelles, comme le management d'équipes par exemple. Les jurys aiment que le candidat démontre une vision large du métier : « *Le plus dur c'est de constater que certaines personnes ne sont pas dans des organisations qui leur permettent de développer des compétences et là c'est dur, par ce que les candidats paraissent méritants. D'autres candidats se présentent trop vite et on voit assez vite qu'ils n'ont pas suffisamment d'expérience.* » Les membres de jurys qui sont des professionnels paraissent plus vigilants sur l'attribution des diplômes que les membres enseignants. Un DRH d'une PME indique : « *Quand j'attribue un diplôme en totalité, ce n'est pas seulement un parchemin, c'est aussi le droit pour le candidat de se réclamer d'un métier avec ses contraintes, son éthique.* » Un autre cadre précise : « *S'il on donne trop de validation totale, le diplôme va finir par être dévalorisé.* »
- 29 La catégorie des enseignants se scinde en deux groupes. Il y a d'un côté les enseignants qui marquent une importance forte, sinon exclusive pour les savoirs théoriques et la connaissance : « *Comment peut-on être un bon cadre des ressources humaines sans en avoir des bases en droit ?* » D'autres ont une attitude plus proche de celles des professionnels comme ce maître de conférences en droit : « *Ce qui importe, c'est l'acquisition de compétences professionnelles. Qu'elles soient assises sur des connaissances ou des savoirs, je m'en fiche complètement. J'ai souvent croisé des syndicalistes qui connaissaient la jurisprudence en droit social mieux que des avocats. Donc, ce qui m'intéresse, c'est que le candidat soit un professionnel efficace, quelle que soit la façon dont il a appris le droit social !* »
- 30 Le président de jury semble avoir un rôle très important dans la hiérarchisation des critères. Les théories sur l'évaluation (Barbier, 1985 ; Figari, 1994) montrent que celle-ci est très liée à la comparaison (comparaison entre candidats, comparaison par rapport à

une norme, à un référentiel). Autant le référentiel paraît de l'ordre de l'institué, autant il semble que d'autres critères d'évaluation soient plus implicites comme par exemple le degré de maîtrise des compétences. Les critères d'évaluation sont multiréférentiels. Un président de jury pour un Master indique : *« J'ai depuis 2003 élaboré des critères d'évaluation que j'ai modifié pratiquement après chaque jury que je communique toujours aux autres membres des jurys avant le passage des candidats. En fait les motivations et les parcours des candidats sont tellement singuliers que l'on ne peut pas se contenter d'une grille d'évaluation unique. Il faut l'adapter au maximum. Sinon, notre rôle sera celui d'un pilote d'avion, d'un médecin ou d'un mécanicien qui ne fera qu'une check-list de compétences. »* Un autre président de jury invite les membres de jury à se réunir avant pour discuter du dossier et avoir une vision à froid du jury.

### 31 La question des flux de candidats

32 La question du flux de candidats est importante pour nombre de pays. Elle est soit traitée sous l'angle quantitatif, soit qualitatif. Ainsi certains pays ont fait le choix de réserver les procédures de validation d'acquis à des publics prioritaires. D'autres élargissent d'emblée le dispositif à une partie plus large de la population. Ce fut le cas de la France ou du Luxembourg, même si dans le cas français la priorité était donnée aux femmes et aux bas niveaux de qualification.

33 Ainsi, dans la perspective d'une politique d'industrialisation et une volonté d'augmentation du nombre de candidats, le risque est de privilégier des procédures de certification de compétences par Internet, banques numériques et autres technologies numériques qui, si elles peuvent être utiles, ne peuvent pas remplacer un accompagnement en face-à-face. Le risque est aussi de modifier les diplômes pour les simplifier, de les rendre plus lisibles pour reprendre la terminologie technique, mais aussi de simplifier les *compétences* pour pouvoir les reconnaître et les valider par borne informatique. Industrialiser la VAE peut avoir pour conséquence de déplacer un dispositif ouvert et intéressant vers le modèle anglais des National Vocational Qualifications (NVQ's) développé dans les années quatre-vingt dix. Simplifier à l'extrême des savoir-faire opérationnels trouve assez vite sa limite dans la mesure où il est difficile d'appréhender des activités de travail complexes. De l'autre côté du balancier, notamment dans le cadre des pouvoirs publics européens, on trouve la volonté d'accréditer des compétences transversales qui ne sont pas spécifiquement liées à un métier, par exemple des compétences en communication, en bureautique, en langues étrangères, en gestion de projet ou encore en informatique.

### 34 Des diplômes bradés ?

35 Certains considèrent également, dans les milieux éducatifs, la VAE comme un cheval de Troie ayant pour objectif de dévaloriser le poids des diplômes. Les reproches souvent faits à la VAE de participer à la dépréciation des diplômes sont légitimes car les modes de délivrance sont nouveaux. Cependant, il faut reconnaître que la formation des adultes a toujours été suspectée de participer à la mise en cause des modes d'attribution des diplômes et donc de leur valeur sociale. Dès 1973, Métais s'interrogeait déjà dans un article : *« La formation continue remet-elle en cause le diplôme ? »*. Le développement de la VAE est aussi la marque de l'essoufflement du système de formation continue français institutionnalisé par la loi de 1971 : inégalité d'accès ; peu de formation continue amenant vers un diplôme, formations de courte durée. Werquin (p. 22) montre bien les difficultés d'acceptation de la RVAE : *« S'il est des questions qui ont fait l'objet de batailles importantes, indiquant du même coup l'état des mentalités, c'est bien celle de faire porter sur le « parchemin »*

remis au lauréat une indication de nature à montrer que le titre obtenu l'a été par la voie de la reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels. La Corée le fait. La république tchèque aussi ; il est mentionné sur le parchemin que l'examen a été passé selon la loi sur la reconnaissance des acquis de l'éducation continue. L'Australie ne le fait pas, car ce serait perçu comme trop traumatisant. Ce n'est pas le cas non plus aux Pays-Bas, en Islande et en Autriche. » Une phrase du rapport du CEDEFOP (2009, p.25) résume bien les conditions de reconnaissance sociale du dispositif : « *Le succès des processus de validation nationaux et locaux est tributaire de la confiance qu'ils inspirent* ».

- 36 Sur le fond la question ne peut pas être uniquement traitée par des dispositions juridiques puisqu'une lecture attentive d'un *curriculum vitae* permettra toujours d'identifier un ancien candidat de la VAE et donc de le stigmatiser ou de le discriminer dans le cadre d'un recrutement ou d'une poursuite d'études. La mise en place d'un système général de validation des acquis de l'expérience, pour être efficace et éviter le risque de création d'un système de certification au rabais, doit regrouper des acteurs sociaux différents. Aux Etats-Unis, le *Council for Adult and Experiential Learning*, organisme indépendant et fer de lance de la validation des acquis, regroupe des écoles et des universités, des représentants du gouvernement fédéral, des entreprises et des syndicats de salariés, des membres individuels, des fondations... La mollesse des méthodologies est parfois reprochée dans le travail d'accompagnement. Il est vrai que les acquis de l'expérience sont singuliers, autonomes, parfois opaques et produisent des connaissances singulières. Cette singularité heurte notre société postmoderne friande de rationalité, de formalisation, de normes et d'évaluation. Comme l'indique Bernadou (1996, p. 40) : « *Il faut reconnaître que les méthodologies et le contrôle du savoir théorique sont bien plus faciles à mettre en œuvre que celles du savoir en action* ».
- 37 La VAE et après ?
- 38 L'après VAE, c'est-à-dire le moment où le jury a délibéré, provoque deux sortes de problèmes. Lorsque la validation est accordée dans sa totalité, le retour dans l'entreprise ou l'organisation du travail n'apporte pas forcément de reconnaissance de la part de l'employeur. Contrairement à de nombreuses conventions collectives de pays nordiques, le suivi d'une formation n'est pas forcément automatiquement lié à une augmentation de salaire et de changement de qualification. La reconnaissance de la validation par les entreprises reste encore à prouver. Elle est souvent citée dans les accords de GPEC, mais reste peu traduite dans les conventions collectives. Dans le cas où la validation est partielle, de nombreux candidats ne vont pas au bout des préconisations faites par le jury.
- 39 Le jury a un rôle de légitimation ou de délégitimation de l'expérience du candidat et donc quelque part de son parcours biographique. Comme l'indique un pompier de 38 ans ayant une expérience de vingt ans qui, selon lui, a échoué au Bac Pro Sécurité et prévention : « *Les choses sont claires pour moi, je ne me représenterai pas. Assez de honte devant mes enfants, ma femme, ma famille, mes collègues.* » Ainsi, comme l'avaient démontré Personnaz, Quintero et Séchaud (2005), l'issue de la VAE est souvent incertaine alors que l'investissement du candidat est vécu comme lourd. En cas d'échec, les voies de recours sont très faibles. Ainsi, un candidat ayant échoué totalement à la validation des acquis de son expérience a voulu contester cette décision du jury auprès du ministère responsable de la certification qu'il visait. Un arrêté du Conseil d'Etat n° 304154 du 3 juillet 2009 a rappelé que la décision de validation des acquis est fondée sur la délibération du jury souverain. De fait, cette décision administrative ne peut être entachée d'erreur de droit et ne peut donc pas être annulée par un juge.

- 40 Derrière le cadre légal et réglementaire qui permet à tout individu de demander la validation de ses acquis expérientiels, derrière les procédures d'accompagnement et de soutenance devant un jury, se jouent bien également des enjeux en termes de souci de soi et de construction identitaire pour les membres des jurys.
- 41 La mise en place de procédures de RVAE implique une réflexion globale sur la place de l'éducation et de la formation formelle. Sans cette réflexion, des mécanismes défensifs risquent de s'opérer. C'est le cas par exemple à l'université pour des candidats qui obtiennent des validations partielles et qui peinent à trouver des solutions de formation continue. Très souvent, les difficultés tiennent davantage à l'organisation des cours pensée sur le mode la formation initiale qu'à des difficultés de financement ou d'autorisation d'absence de l'employeur. Ainsi instrumenter la RVAE sans penser les organisations pédagogiques liées à la modularisation des programmes ou à la mise en ligne de certains contenus pédagogiques consisterait à concevoir une fusée capable d'aller sur Mars sans en penser le retour...

## Conclusion

- 42 Jacques Ardoino, dans un éditorial de 1987 résume déjà très bien les enjeux de la reconnaissance et de la validation des acquis qui « *exige des révolutions paradigmatiques avant même de poser des questions de méthodes et de procédures* ». Il y a un risque ou une opportunité avec la VAE, selon le point de vue où l'on se place, de transformer profondément les paysages de l'éducation et de la formation. Ces procédures de certification ont soulevé de nombreuses critiques ou réserves qui se sont atténuées au fil du temps. Bernard Liétard (2000, p. 158) comparait la VAE à la philosophie asiatique : « *Il y a dans la reconnaissance et la validation des acquis un côté Yin et un côté Yang. Elle sert au développement personnel des individus côté Yin, elle sert la rationalité économique côté Yang. (...) La reconnaissance et la validation des acquis se révèlent à l'examen une mayonnaise sociale douteuse, mais qu'on se doit de touiller, parce qu'on a besoin de mayonnaise* ». Finalement le « bricolage » de la construction de connaissances propre à l'autodidaxie<sup>10</sup> paraît se refléter dans les procédures d'évaluation mises en œuvre dans les jurys de VAE ; bricolage non dénué de préoccupations éthiques et docimologiques... Préoccupations qui apparaissent dans la récente charte de déontologie des membres de jury de validation des acquis de l'expérience édictée par le Comité interministériel pour le développement de la VAE<sup>11</sup>. C'est également ce que suggère P. Mayen (2009, p. 162) : « *Sur le plan pratique, un jury qui fonctionne est un jury dans lequel chacun peut exprimer ses jugements et les critères et indicateurs qui permettent de les justifier. Ceux-ci sont d'abord à trouver dans les manifestations concrètes du candidat (écrit, oral, action en situation quand c'est le cas).* »
- 43 Aujourd'hui les pouvoirs publics européens souhaitent passer à une étape ultérieure. Ainsi l'Europe souhaite assurer la comparabilité des processus de validation en arguant d'un objectif de confiance au niveau international. Les systèmes existants sont qualifiés d'« îlots » de validation (CEDEFOP, 2009, p. 23). On ressent une préoccupation de comparaison, voire d'évaluation de la part des pouvoirs publics européens de la même veine que la volonté d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur. La traduction de ces principes doit se réaliser par la définition d'instruments d'assurance qualité dont les principes sont invoqués. L'agence européenne (CEDEFOP, 2009, p. 23) chargée de la formation continue précise ainsi : « *Pour que la validation connaisse le succès, il faut impérativement qu'elle soit largement considérée comme un élément permettant d'atteindre*

des objectifs politiques globaux comme l'apprentissage tout au long de la vie, l'employabilité et l'inclusion sociale. Il faudra aussi qu'elle soit « intégrée » et devienne un élément à part entière des systèmes de certification : sur le plan politique, juridique, administratif et financier. »

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (1987). Editorial de la reconnaissance des acquis : enjeux, terrains, pratiques. *Pratiques et Analyses de Formation*, 14.
- Auras, E. (2007). L'invention d'une norme sociale : les acteurs de la VAE dans une université. In F. Neyrat (éd.), *La VAE. La reconnaissance d'un nouveau droit* (pp. 399-418). Bellecombe-en-Bauges : Editions du Croquant.
- Bernadou, A. (1996). Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical. In J-M Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 29-56). Paris : PUF.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : PUF.
- CEDEFOP, (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Portugal : Office des publications de l'Union européenne.
- Farzad, M. et Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris : Anthropos.
- Gourmelen, B. (2006). *La validation des acquis de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Lietard, B. (2000). *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*. Paris : Editions Démos.
- Madoui, M. (2002). Education permanente et validation des acquis professionnels : enjeu social, défi éducatif. *Education permanente*. 150, 107-126.
- Mayen, P. (2009). Jurys de VAE. In J.P. Boutinet (éd.), *L'ABC de la VAE* (pp. 161-162). Toulouse : Editions Erè.
- Metais, G. (1973). La formation continue remet-elle en cause le diplôme ? *Droit social*, 9-10, 100.
- Personnaz, E., Quintero, N., Sechaud, F. (2005) Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine. *Bref*, 224.
- Pinte, G. (2011). *L'expérience et ses acquis. Bilan et perspectives pour l'éducation et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels : les pratiques des pays*. OCDE.

## NOTES

1. Rapport du C.E.F., 2004, p. 28.
2. Conseil de l'Union européenne. *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur des principes européens communs pour l'identification et la*

*validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles* (EDUC 118 SOC 253, 18 mai 2004). Disponible sur Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_fr.pdf) [cité le 3.2.2009].

3. Voir le site de l'agence européenne chargée de la formation, le Cedefop.
4. Reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels : les pratiques des pays, février 2010, OCDE.
5. Besson, E. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. Paris : La Documentation Française.
6. C'étaient en tous cas les publics ciblés dans le préambule de la loi de Modernisation sociale de 2002 comme devant être les premiers bénéficiaires du dispositif
7. Même si celui-ci fait de plus en plus appel à la notion de compétences, à travers son fameux socle notamment.
8. Le ROME est le répertoire des métiers du Pôle Emploi, anciennement ANPE.
9. Les professionnels interrogés ne se définissent pas comme des autodidactes, mais plutôt comme des produits de l'université ou de grandes écoles de commerce.
10. Expression qu'André Gorz aimait à rappeler dans les entretiens où on lui demandait comment il avait appris la philosophie alors que sa formation initiale était celle d'un ingénieur chimiste.
11. [www.pratiques-de-la-formation.fr/IMG/pdf/VAE\\_charte\\_Deontologie\\_jury.pdf](http://www.pratiques-de-la-formation.fr/IMG/pdf/VAE_charte_Deontologie_jury.pdf)

## RÉSUMÉS

Depuis une trentaine d'années, la formation des adultes est marquée par la prise en compte de l'expérience dans les pratiques et les dispositifs de formation continue. Ceux-ci permettent selon les pays d'accéder à des niveaux de formation sans en avoir les prérequis académiques ou encore d'obtenir partiellement ou totalement un diplôme ou un titre professionnel au regard de l'expérience professionnelle. Ces procédures de certification qui trouvent leur origine dans la première moitié du vingtième siècle ont soulevé de nombreuses critiques ou réserves qui se sont atténuées au fil du temps. Si certaines questions semblent être réglées, d'autres restent en suspens.

The process and devices of accreditation of prior experiential learning (APEL) have been developed continually over the past thirty years. They have, according to the country, allowed candidates without the necessary academic pre-requisites to access various levels of training and to obtain, partially or totally, a diploma or professional qualifications thanks to their professional experience. The development of APEL has not been without hurdles, but over time the criticism and doubt expressed in regards to the certification procedure have decreased.

## INDEX

**Mots-clés** : expérience, reconnaissance, validation, dispositifs de formation continue

**Keywords** : adult education, APEL, Training devices

AUTEUR

**GILLES PINTE**

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Bretagne Sud